

Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato	Título
García Villanueva, Jorge - Autor/a; Rosa Acosta, Adara de la - Autor/a; Castillo Valdés, Jessica S. - Autor/a;	Autor(es)
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 10 no. 1 ene-jun 2012)	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2012	Fecha
	Colección
Bachillerato; Juventud; Estudiantes; Violencia; Género; México;	Temas
Artículo	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140410101837/art.JorgeGarciaV..pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Referencia para citar este artículo: García-Villanueva, J., De la Rosa-Acosta, A. & Castillo-Valdés, J. S. (2012). Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 495-512.

Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato*

JORGE GARCÍA-VILLANUEVA**

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco) y la Universidad Nacional Autónoma de México (FCA), México.

ADARA DE LA ROSA-ACOSTA***

Psicóloga de Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular de la Secretaría de Educación Pública (Usaer/SEP), México.

JESSICA S. CASTILLO-VALDÉS****

Profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades (Sur) de la Unam, México.

Artículo recibido en junio 20 de 2011; artículo aceptado en septiembre 13 de 2011 (Eds.)

Resumen: El objetivo de esta investigación fue describir los elementos semánticos del significado de la violencia para una muestra de jóvenes estudiantes de bachillerato. Mediante análisis de redes semánticas naturales encontramos como principal asociación con la violencia: manifestaciones físicas, golpes, agresión, maltrato y abuso, con mayor peso semántico para las mujeres. Las definidoras fueron agrupadas en ocho categorías de análisis (tipos, manifestaciones, influencia social, coerción, atributos descriptivos, calificativos, y simbólicos); de éstas, las que cuentan con mayor significancia fueron las de influencia social y atributos emocionales para mujeres. Para los hombres las definidoras están más asociadas con factores externos como desencadenantes de conducta violenta, y para las mujeres las relativas a vulnerabilidad y debilidad ante situaciones violentas.

Palabras clave: juventud, violencia, memoria semántica, diferencias de género. Con base en el Tesauro ISOC de Psicología en red:

http://thes.cindoc.csic.es/index_PSICO_esp.php

Violência: análise de sua conceituação por jovens do Ensino Médio

Resumo: Esta pesquisa visa descrever os elementos semânticos do significado da violência para uma amostra de jovens estudantes de ensino médio. Mediante análise de redes semânticas naturais encontramos como principal associação com a violência: manifestações físicas, golpes, agressão, maltrato e abuso, com maior peso semântico para as mulheres. As definidoras foram agrupadas em oito categorias de análise (tipos, manifestações, influência social, coerção, atributos descritivos, qualificativos, e simbólicos); destas, as que contam com maior significação foram as de

* Este artículo de revisión hace parte del proyecto de investigación "Acoso entre iguales y sus diferencias de género en estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato" financiado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública que se realiza de marzo de 2011 a diciembre de 2012 bajo claves de dictamen: IDCA8549 UPN-CA-69. Asimismo, contiene resultado del informe de investigación presentado por las autoras para optar por el título de licenciadas en psicología educativa en la UPN Ajusco, en enero de 2011.

** Doctor en psicología por la Unam. Correo electrónico: jvillanueva@upn.mx

*** Licenciada en psicología educativa por la UPN. Correo electrónico: adara270215@yahoo.com

**** Licenciada en psicología educativa por la UPN. Correo electrónico: aaram20@hotmail.com

influência social e atributos emocionais para mulheres. Para os homens as definidoras estão mais associadas com fatores externos como desencadeantes de conduta violenta, e para as mulheres, as relativas à vulnerabilidade e debilidade ante situações violentas.

Palavras chave: juventude, violência, memória semântica, diferenças de gênero.

Violence: analysis of its conceptualization in young high school students.

Abstract: *The objective of this research project was to describe the semantic elements of the meaning of secondary school violence for a sample of secondary school students. Through analysis of natural semantic networks the concepts mostly associated with violence were: physical abuse, beatings, aggression, mistreatment and abuse, with stronger semantic weight for women. Defining variables were grouped in eight categories of analysis: type of abuse, symptoms, social influences, coercion and descriptive, qualifying and symbolic attributes. Of these the most significant for women were those related to social influence and emotional attributes. For men the defining variables as triggers of violent behaviour were more commonly associated with external factors, and for women those related to vulnerability and perceived weakness when confronted with physical violence.*

Key words: youth, violence, semantic memory, gender differences

-1. Introducción. -2. Acerca de los procesos de significación. -3. Violencia. -4. Método. -5. Resultados. -6. Discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

En este trabajo describimos los elementos semánticos del significado de la violencia en una muestra de jóvenes estudiantes de bachillerato de la Ciudad de México. El contexto violento ya forma parte de la cultura escolar y de la vida cotidiana para directivas, docentes y jóvenes (Fernández, 2004), lo cual llega a pasar desapercibido y no se le reconoce como actos violentos (Ghisso & Ospina, 2010).

Para el estudio del significado mediante redes semánticas, partimos de los supuestos de que a) los seres humanos formamos representaciones simbólicas del mundo y de las acciones propias, dentro del contexto -lo cual tiene sus bases, de acuerdo con Mercer (2001), en las estructuras cognitivas, es decir, en los procesos psicológicos desarrollados, en la obtención, uso, almacenamiento y modificación del conocimiento acerca del mundo—; b) el conocimiento basado en las experiencias personales está formado por la representación mental de secuencias de sucesos habituales, que tiene una naturaleza temporal o causal y se organiza en relación con algún objetivo; contiene actores, papeles, accesorios y alternativas (Mead, 1993) que influyen en

la adquisición del vocabulario. Entonces, las palabras se aprenden en el contexto social y su significación descansa en representaciones de los sucesos (Jacinto & Ortiz, 1997; Owens, 2001).

Así, los procesos cognitivos son la estructura básica para el pensamiento de las personas, y en ellas el lenguaje juega una función vital para la organización de éste (López, 2002; Vera, Pimentel & Batista de Albuquerque, 2005). En este sentido, todo proceso de significación se encuentra relacionado íntimamente con la memoria semántica (Valdez, 2002), mediante la creación de redes de conceptos que se asocian para dar como resultado la interpretación de las experiencias así como la creación e interiorización de significados. Por esto las redes semánticas son de utilidad para el estudio de los significados.

A lo largo del análisis de resultados se hacen notar las diferencias de género encontradas, donde se refiere a características instrumentales para los hombres y emocionales para las mujeres. Esperamos contribuir a comprender el significado de la violencia: cómo los jóvenes atribuyen significados a la violencia de acuerdo a sus contextos y cotidianidades.

2. Acerca de los procesos de significación

Los procesos de significación, interpretación y construcción de significados, se van conformando mediante la interacción que surge entre los individuos (Klandermans, 1992), los cuales implican la participación de estructuras cognitivas como la memoria y la mediación de la cultura a través del lenguaje, de las que surgen los marcos de referencia que permiten significar los hechos sociales del entorno. Además, mediante el aprendizaje social se van modelando las respuestas que ante la interpretación que se hace del entorno se integran en una representación social, interiorizada en el individuo pero compartida con sus grupos de pertenencia.

La memoria, entendida como un proceso psicológico, almacena la información codificada; dicha información puede ser recuperada, algunas veces en forma voluntaria y consciente, en otras involuntariamente (Papalia, 2005). Así, cuando se habla de memoria no se hace referencia a un sistema único: se parte de la existencia de distintas estructuras de la memoria, cada una de ellas con características, funciones y procesos que le son particulares (Ballesteros, 1999; Tulving, 2002). En un sentido más técnico, se dice que la información almacenada en la memoria ingresa y se codifica para ser organizada en un primer momento que se encuentra influido por la percepción y la motivación; posteriormente se almacena y se da paso a una disminución progresiva de la huella que deja, y mediante los procesos de recuperación y recuerdo, la información retenida es usada ya sea de manera explícita o implícita (Mestre & Palermo, 2004).

Para el estudio de la memoria se ha establecido la existencia de una memoria de corto plazo, conocida también como memoria operativa de trabajo (Baddeley & Hitch, 1974; Mestre & Palermo, 2004), y una memoria de largo plazo, relacionada directamente con el recuerdo y los significados (Valdez, 2002); a su vez, la memoria se puede dividir en dos grandes estructuras (Tuvling, 1972; Morgado, 2005): memoria explícita o declarativa y

memoria implícita o procedimental. La primera recupera intencionalmente la información, pues la persona es consciente del producto recuperado de manera voluntaria (Ballesteros, 1999); ésta a su vez se encuentra dividida en dos componentes: la memoria episódica y la semántica. La primera incluye la información de recuerdos personales, con los cuales los individuos conformamos nuestra historia personal, asociados con el tiempo y el lugar en que dicha información es aprendida (Klein, 1994; Mestre & Palermo, 2004). La memoria semántica almacena el conjunto de información, mediante una red de conceptos generales que se van asociando a un término específico (Vera, 2005), y se encuentra fuertemente vinculada con el lenguaje, con el conocimiento general acerca del mundo y con el significado que se le atribuye a estas concepciones acerca del entorno (Valdez, 2002). El conocimiento que se encuentra almacenado en la memoria semántica se organiza proposicionalmente y conceptualmente en forma de redes semánticas de conocimiento o conceptuales, en donde el significado de un objeto se construye recorriendo la red de conceptos que se asocian y que describen las propiedades y/o atribuciones del objeto; la manera en que los conceptos van interrelacionándose y organizándose responde a la relación existente entre ellos (Quiroga, 1991; López, 2002).

En estudios hechos por Tuvling (1972) en torno al recuerdo y a la recuperación de información almacenada (en forma específica de palabras), el principio de la recuperación específica plantea la existencia de una fuerte relación entre la codificación de los elementos que entran en la memoria y la recuperan posteriormente, es decir; cualquier clave asociada a esta codificación podrá facilitar la recuperación en una fase del recuerdo. Lo más importante de los testimonios para quienes ejercen la memoria, no es la exactitud ni la inexactitud de los recuerdos; la importancia reside en el significado que estos recuerdos poseen. Bajo esta línea, queda establecido que el contexto juega un papel fundamental en las asociaciones que se hacen entre palabras, conceptos e ideas, y que éstas quedan expresadas

en los recuerdos suscitados por los estímulos que ingresan en los procesos de recuperación de la información (Portelli, 1989; Ballesteros, 1999; Morgado, 2005).

2.1. Del lenguaje y la significación

La vida del ser humano y el desarrollo contextual en el que se encuentra inmerso se organiza en torno a la comunicación lingüística; mediante ésta adquiere y transmite saberes culturales que hacen posible la adaptación de las personas a su entorno (Mercer, 2001). La cultura designa todos los ámbitos de la vida en una sociedad dada y se encuentra constituida por los rasgos tanto materiales como no materiales, y por las estructuras comportamentales asociadas a estos rasgos. Por medio de esta designación, la cultura da cuenta también de la identidad colectiva de un grupo, donde el conocimiento es un saber adquirido, compartido, estructurado y diferenciado; en resumen, cultura es todo lo que como individuo hace el ser social (Trujillo, 2006).

El lenguaje se sirve de la cultura y funciona como un agente para la culturización de los individuos; es un instrumento mediante el cual las personas realizan una actividad intelectual conjunta, una función diseñada para satisfacer las necesidades prácticas y sociales de las personas y de las comunidades (Mora, 2002). El lenguaje permite ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas; de esta forma, el pensamiento se convierte en un modo de organizar la percepción y la acción, a la vez que todos estos elementos representan también las herramientas y mecanismos existentes en la cultura para usarse en la ejecución de la acción (Bruner, 1987; Allan, 2011).

Kramsch (1998) sintetiza la relación lenguaje y cultura puntualizando tres aspectos fundamentales; que el lenguaje: 1) expresa la realidad cultural, porque las palabras se refieren a experiencias compartidas; 2) da cuerpo a la realidad (los miembros de la comunidad van creando experiencias mediante su uso); y 3) simboliza la realidad cultural (como sistema de símbolos y signos cuenta con un valor cultural específico).

2.2. Conocimiento social

El conocimiento social construido a través del lenguaje y la cultura, tiene un sentido común: comunicar; estar al día y sentirse dentro del ambiente social. Es originado mediante el intercambio de comunicaciones dentro del grupo social, es decir, un tipo de conocimiento a través del cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce, formando así dos partes primordiales: la gráfica y la simbólica, lo que significa que a toda forma conocida se le puede atribuir un sentido, y a todo sentido se le puede atribuir una forma (Mora, 2002). El conocimiento social parte de la realidad inmediata y pasa a la inferida o subyacente, lo cual se logra mediante procesos de significación de la información que entra en las estructuras cognitivas. En este sentido, Bacaicoa (2000) postula tres componentes en la construcción de aprendizajes sociales:

- a) Los contenidos. Elementos básicos de conocimiento, compuestos por la organización de la sociedad, las normas y reglas de funcionamiento, las convenciones sociales.
- b) Los esquemas de conocimiento. Representaciones que poseen las personas de partes de la realidad a las que hacen referencia los contenidos; los esquemas forman parte del pensamiento de las personas.
- c) Las estructuras. Son esquemas operatorios, representan la capacidad para entender la realidad en cada momento del desarrollo; éstas se vuelven progresivamente superiores, estables y equilibradas a lo largo de la experiencia de vida de los individuos.

Las representaciones sociales son una forma de reconstruir la realidad que se genera a través del intercambio de informaciones entre sujetos, y se expresan en el lenguaje cotidiano propio de cada grupo social. Representar un objeto significa construirlo simbólicamente para lograr que tenga sentido en quien lo representa, y por tanto lo integra en su mundo; el objeto se convierte en una construcción social de la realidad en un nivel simbólico (Banchs, 1982; Vera, 2005). La representación social

puede ser denominada como un constructo teórico intermedio entre lo psicológico y lo social, sin embargo, una representación no es una mediadora sino un proceso de creación de concepto y percepción que de algún modo son intercambiables, y que se generan recíprocamente (Mora, 2002).

2.3. Significación, y estudio del significado

Los conceptos aislados no poseen ningún significado, sino que adquieren esta propiedad simbólica cuando son vistos en relación con otros conceptos con los cuales se encuentran interconectados, creando redes que se organizan jerárquica o taxonómicamente. Así forman vínculos de acuerdo con las propiedades que representen los conceptos particulares desde los que se les haga referencia. El significado de un concepto está contenido en sus relaciones con otros conceptos, es decir: “memoria y significado”. Una definición está compuesta por un número de relaciones correspondientes, asignando a los objetos una clase a la que pertenecen y con la que se relacionan, de tal modo que en la memoria se almacenan los conceptos interrelacionados que conforman la base de lenguaje en un espacio semántico (Figueroa, González y Solís, 1981; Vivas, Comensaña & Vivas, 2007).

La organización de conjuntos de conocimientos acerca del mundo se expone a través de las teorías de modelos de memoria semántica, con el objetivo de representar cómo el conocimiento significativo o semántico se almacena y se utiliza; los principales tipos de memoria semántica, bajo la concepción de Mayer (1985), son:

- Modelos de red. La memoria se encuentra conformada por elementos y por las asociaciones entre estos mismos; las unidades son consideradas conceptos significativos, por medio de los cuales las teorías pueden ser probadas.
- Modelos de conjunto. La memoria está formada por rasgos que pertenecen a conjuntos mayores que también se encuentran incluidos dentro de otros más grandes, y así sucesivamente.

Según Valdez (2002) y Reyes (1993), en diversas investigaciones las principales aproximaciones al estudio del significado son: los índices fisiológicos, el diferencial semántico y las redes semánticas naturales. Las redes semánticas naturales, al exigir una reconstrucción de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, para definir un término permitió a los jóvenes del estudio formar un plan de acciones y una evaluación subjetiva del significado de violencia, toda vez que se eligieron las definidoras almacenadas en la memoria y les fueron asignados valores de acuerdo a la cercanía de las palabras con el concepto definido. La adquisición de conceptos es lo que permite al ser humano que la percepción de su ambiente se desarrolle de manera más o menos sistemática, mediante lo cual se le otorga sentido a los estímulos, es decir, cualquier regularidad de eventos reales o imaginarios que pueda ser descrita será un concepto (Figueroa, 1976; Reyes, 1993; Zermeño, Arellano & Ramírez, 2005).

3. Violencia

Los diferentes teóricos no logran establecer una definición consensual de violencia, debido a que este concepto puede tener distintos niveles de abstracción y también puede ser generalizado de manera distinta.

Violencia proviene del latín *violentus*, que significa el ser fuera de su modo, estado o situación natural; de forma breve y sencilla se la define como: “el intento de controlar o dominar a otra persona” (Kaplan, 2006). La violencia tiene su raíz en una relación de poder desequilibrada, donde quien se encuentra en una posición superior busca forzar la voluntad del otro mediante métodos coercitivos para obtener fines propios; se entiende como un acto de poder, que se ejerce contra el otro u otros individuos y se puede manifestar mediante agresiones físicas, verbales, psicológicas, económicas y sexuales (Corsi, 1999; Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004). No existe una definición universal del concepto de agresión, aunque se puede decir que desde la perspectiva de la psicología social, se considera

agresión cualquier conducta que intenta dañar o lastimar a alguna persona, a uno mismo o a un objeto, de manera intencional (Alonso, 1986; Franzoi, 2007) sin involucrar necesariamente el ejercicio del poder (como en la violencia). Se pueden distinguir dos tipos de agresión: la instrumental, que se refiere a la conducta dañina usada intencionalmente para alcanzar alguna meta, y la hostil, donde la conducta dañina es desencadenada por el enojo con el objetivo de causar daño a la víctima.

3.1. Modos y tipos de violencia

Los actos de violencia son muy variados y es necesario hacer una clasificación, conocer los mecanismos en que se generan y cómo se propagan a partir de relaciones interpersonales de poder desequilibradas, en situaciones cotidianas de convivencia.

Para algunos autores la violencia se presenta como un ciclo (Walter, citado por Corsi, 1999), constituido por tres fases: tensión, explosión o agresión y luna de miel; dichas fases se producen de una manera cíclica y repetitiva; al no romperse, cada vez que una etapa termina suele representarse la siguiente con mayor gravedad. La primera fase (*tensión*), se presenta cuando por alguna razón, o por pequeños incidentes o conflictos, el agresor se exalta o discute con la víctima; la segunda fase (*explosión o agresión*) es la más importante, aunque suele ser la más corta, ya que aquí el agresor se manifiesta con un acto de violencia de tipo física, psicológica, sexual o económica; y la fase tercera (*luna de miel*), en la cual existe una reconciliación, ya que el agresor muestra arrepentimiento o culpa frente a la víctima proponiendo el no volver a ejercer violencia, y también mediante manifestaciones de cariño o agradecimiento.

Dentro de la categorización *tipos de violencia*, se encuentra la violencia física, haciéndose presente ante una situación de amenaza o peligro con el uso de la fuerza física (Corsi, 1999; Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010); para su estudio, Torres (2001) propone una taxonomía constituida por cuatro fases:

- *Violencia leve*: Actos agrupados que suelen tardar en sanar entre 15 y 60

días, y no ponen en peligro la vida del individuo.

- *Violencia moderada*: Heridas que tardan más de 60 días en sanar, ubicándose en un rango no mayor de 6 meses, dejando cicatrices permanentes en el cuerpo como fracturas y lesiones con objetos punzocortantes.
- *Violencia grave*: Mutilaciones y lesiones definitivas, como la pérdida de alguna capacidad o la atrofia de algún órgano interno.
- *Violencia extrema*: Último momento de la violencia, llegando al homicidio.

La *violencia psicológica o emocional* se puede presentar antes, durante, o después de la violencia física; su representación son los gritos, los insultos, las amenazas, el aislamiento, las acusaciones sin fundamento, la atribución de culpas, la ridiculización de la víctima, el rompimiento de promesas y la intimidación, así como el ejercicio de acciones destructivas a objetos, personas o pertenencias de la víctima (Torres, 2001).

Existe también la *violencia económica*; en ocasiones es poco percibida por la víctima, ya que es manipulada como administración. Consiste en el control o posesión de bienes, dinero y propiedades por parte de una persona con la finalidad de manipular a la otra (Torres, 2001).

La denominada *violencia sexual* se puede ejercer al llevar a cabo relaciones sexuales sin consentimiento (violación), mediante la práctica de actos sexuales no deseados y sin protección al embarazo, en el contagio de infecciones de transmisión sexual, al estar bajo la influencia de alguna sustancia, lastimando o lacerando los genitales durante el acto sexual, usando objetos o armas, o incluso forzando a ver películas y revistas pornográficas (Torres, 2001).

3.2. Violencia y educación media superior

En México la educación es obligatoria hasta el nivel medio superior, por lo que se supone que los jóvenes y las jóvenes, al llegar al bachillerato, han pasado casi diez años de su vida inmersos en el ambiente escolar y en el contexto social de las instituciones educativas.

En este contexto institucional, los estudiantes y las estudiantes se desarrollan dentro del sistema de aprendizaje; aquí los maestros, maestras y jóvenes desarrollan su vida social la mayor parte del tiempo (Papalia, 2005).

En las instituciones educativas se vive e incrementa la aparición de fenómenos específicos como el *bullying*, como lo afirman Ruiz y García (2010): uno o varios jóvenes realizan actos de acoso o agresión intencional y sistemática en contra de otros, en donde los compañeros o compañeras testigos fungen como actores al ser observadores y observadoras de dichas manifestaciones. Este tipo de acciones pueden ser desde insultos, amenazas, difamación, hasta agresiones físicas constantes. En el *bullying* el sujeto acosador y el sujeto acosado pueden ser tanto individuos como grupos, y generalmente se puede observar que los hombres hacen uso más marcado de la violencia física, mientras que las mujeres usan acciones verbales como el chisme y la exclusión, formas de violencia social que segregan al sujeto acosado (Galtung & Rodríguez, 2009).

En investigaciones como la realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Inee, 2007), se reporta que la proporción de jóvenes de primaria que han sido lastimados o lastimadas físicamente por sus compañeros o compañeras, es menor al 25%, que al menos 10% de los sujetos jóvenes de educación secundaria han recibido amenazas por parte de otros estudiantes, y que los hombres son más agredidos que las mujeres. Según un reporte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, realizado en 2008, 69.5% de los niños de primaria habían recibido agresiones físicas dentro de la escuela, el porcentaje para estudiantes de nivel secundaria es de 60.5%, el porcentaje de niñas de primaria que ha sido objeto de alguna agresión física es de 66.1%, mientras que de niñas en secundaria es de 55.4%. Los casos de agresión física más recurrentes entre los estudiantes y las estudiantes son:

- a) Patadas 24.5% en niños, y en niñas 12.2%.
- b) Jalones de cabello, que son significativos en las niñas, con una prevalencia de 25.8%.

c) Empujones, más recurrente en niños, con un 23.3%.

d) Puñetazos y lanzamiento de objetos a sus compañeros, con un 15.6% en primaria y 25.1% en secundaria.

Del total de las niñas de sexto de primaria y de los tres grados de secundaria, el 24.7% declaró haber sido objeto de burla por tener diferentes gustos. Los datos muestran que 48.5% de los niños y niñas en secundaria está de acuerdo con la idea de que la mujer debe dedicarse a las tareas del hogar, al cuidado de los hijos e hijas y del esposo, mientras que 60% de los estudiantes y las estudiantes de primaria coinciden con esta respuesta. Por otra parte, el 71.9% de las mujeres en secundaria está de acuerdo con que el hombre es quien tiene la mayor responsabilidad de aportar el mayor dinero para el hogar, mientras que el 77.3% de los jóvenes de primaria coincide.

En abril de 2008, el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), en coordinación con la Subsecretaría de Educación Media Superior, publicaron la primera *Encuesta Nacional de exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de Educación Media Superior*, con la cual se afirma que la discriminación se mantiene desde la niñez y en algunos casos llega a recrudecerse. Las cifras de esta encuesta señalan que 35.4% de los jóvenes y las jóvenes en la educación media superior afirman haber insultado alguna vez a otro compañero o compañera, mientras que el 42% ha preferido ignorarlo, otro 29% ha puesto sobrenombres ofensivos, y el 36% ha rechazado.

La población que asiste al nivel medio superior se encuentra aún en la etapa de la adolescencia (Papalia, 2005), ubicada en un rango de edad entre los 15 y los 18 años. Los jóvenes y las jóvenes de esta edad manifiestan diferencias con padres, madres y docentes; en general con cualquier figura de autoridad (Oerter, 1975; Prada, 2003), lo cual puede ser interpretado como violencia desde la óptica de los sujetos adultos. Al mismo tiempo, estos sujetos jóvenes viven en un contexto violento, como parte de la cotidianidad; no sólo por la existencia en México de una batalla contra el narcotráfico, que da pie a balaceras y a asesinatos, sino también por el predominio

de una cultura machista, donde se normaliza la existencia de estereotipos de género y conductas violentas que están normalizadas en las relaciones interpersonales (Szasz, 1998; Gómez, 2007; Vázquez & Castro, 2008) incluso desde la edad escolar (Paredes, Álvarez, Lega & Vernon, 2008).

4. Método

Realizamos un estudio descriptivo centrado en el análisis de un fenómeno social (la violencia), dentro del contexto educativo mexicano actual; para esto tomamos en cuenta los conceptos mediante los que se compone el significado de un objeto (Isacc & Michael, 1981).

Como resultado de la aplicación de redes semánticas naturales (técnica desarrollada por Collins & Quillian, 1969; Collins & Loftus, 1975) bajo la propuesta de Valdez (2002), accedimos al conjunto de conceptos elegidos por la memoria semántica de los sujetos participantes a través de la evocación del proceso reconstructivo necesario para definir los sucesos del entorno; esto con la presentación de la palabra “violencia” como estímulo. Mediante la agrupación de las definidoras obtenidas, así como con base en la medición de los valores asignados a éstas y con la propuesta de categorías de análisis cualitativo derivadas de la clasificación de las diversas definiciones proporcionadas por los sujetos participantes, establecimos los principales conceptos que integran el significado psicológico atribuido a la violencia, así como las particularidades que los grupos, de acuerdo con su pertenencia, comparten en la significación de ésta.

Participantes

Participaron 200 jóvenes que integraron la muestra bajo los siguientes **criterios de inclusión**:

- Que los estudiantes y las estudiantes estuviesen inscritos en un bachillerato.
- Que no se encontrasen bajo el influjo de ninguna sustancia.
- Que estuviesen de acuerdo en participar

en el estudio.

Utilizamos un muestreo no probabilístico intencional para intentar conformar una muestra típica y apropiada al objeto de investigación (Kerlinger, 2002; Manheim, 1977). La muestra quedó integrada de la siguiente manera: 102 mujeres, 98 hombres; 110 jóvenes del turno matutino y 90 jóvenes del turno vespertino. Las edades de los sujetos participantes van desde los 14 años hasta los 21, con un promedio de 16.9 años de edad.

Escenario

Esta investigación la realizamos en una institución pública de nivel medio superior que forma parte de un sistema de bachillerato integrado a una universidad pública, en donde los estudiantes y las estudiantes se incorporan una vez concluido este nivel; dicha institución se ubica al sur de la ciudad de México. Su plan de estudios está orientado hacia la formación de un pensamiento crítico y autonomía, con una orientación evidentemente sociológica. Los estudiantes y las estudiantes de este tipo de colegios gozan de libertades de acción dentro de la institución desde el momento de su ingreso, con lo que se busca que se formen de manera responsable e independiente, sin necesidad de autoridades dirigidas al cuidado de las actividades académicas cotidianas, como el ingreso al colegio o la asistencia a clases.

El plan de estudios tiene 6 semestres; durante los primeros 4 todos los estudiantes y las estudiantes cursan las mismas materias; en los últimos dos realizan una selección de materias optativas de acuerdo con los intereses académicos que presenten; dicha elección es libre y no está dividida en áreas de formación, aunque cuentan con perfiles preferenciales de asignaturas sugeridos de acuerdo con la carrera que pretendan elegir una vez concluido este ciclo educativo. Cabe mencionar que en esta institución existen dos turnos, el matutino (de las 7:00 a las 13:00 horas), y el vespertino (de las 15:00 a las 21:00 horas). Elegimos esta institución sólo por la facilidad de acceso que brindó para la realización de este trabajo.

Instrumento

Para conocer las ideas asociadas con el concepto de violencia aplicamos las **redes semánticas naturales** (Reyes, 1993). Se considera que la red semántica es un conjunto de conceptos elegidos reconstructivamente por la memoria (Figueroa, González & Solís, 1981); mediante esta recombinación y reconstrucción de conceptos se le asigna el significado al contexto. De acuerdo con Figueroa (1976), las redes de significados o semánticas son las concepciones que las personas hacen de cualquier objeto de su entorno. Vera, Pimentel y Batista de Albuquerque (2005), concluyen en un estudio que las redes semánticas son una opción metodológica para acercarse al significado colectivo sobre un concepto, por lo que el uso de este instrumento es adecuado para los objetivos que persigue la presente investigación. Al finalizar la red, en una pregunta abierta pedimos a los sujetos participantes escribir una definición de lo que para ellos es la violencia; con esta información completamos el análisis de contenido y la creación de las categorías; éstas fueron obtenidas de la clasificación de las definiciones, las cuales las agrupamos de acuerdo con los aspectos más relevantes, a los que se otorgó más peso para definir el concepto.

5. Resultados

Bajo el procedimiento propuesto por Valdez (2002), obtuvimos los siguientes valores. El **valor J** arrojado por el total de la muestra fue de **384**; este valor nos indica el total de palabras definidoras obtenidas y es una muestra de la riqueza semántica de la red. De acuerdo con los objetivos de esta investigación, es necesario conocer el valor J de los grupos por los que se conformó la muestra, de tal manera que: en el caso de los hombres, J obtuvo un valor de 277, mientras que para las mujeres fue de 254; los estudiantes y las estudiantes que se encuentran cursando el bachillerato en el turno matutino arrojaron un valor J de 292, y para los del turno vespertino este mismo valor fue de 246. Los valores J nos indican la riqueza semántica de cada grupo, y ésta se encuentra relacionada con

el acercamiento o exposición que se tiene con el objeto de estudio; de acuerdo con los valores encontrados, es posible inferir que los hombres perciben los hechos violentos de manera más cercana que las mujeres, y de éstos los del turno matutino son quienes lo expresan más.

Todas las personas están expuestas a vivir experiencias relacionadas con hechos de tipo violento, y es mediante los propios grupos de referencia y la cultura de éstos, que cada sujeto va formando su concepción personal en la que brinda significados a su entorno. La principal asociación que se hace, se encuentra relacionada con la violencia física y con las diversas manifestaciones que existen de ella, principalmente, y siendo la definición más frecuente el uso de golpes, esto confirma las diversas encuestas y estudios realizados por instituciones como la SEP, INSP o el Inee.

Continuando con el análisis propuesto por Valdez (2002), se puede observar que en el caso de los estudiantes de ambos turnos, las similitudes en esta categoría son grandes, apareciendo las mismas definidoras con frecuencias y en posiciones muy similares, es decir, los tipos de violencia a los que se encuentran sujetos los estudiantes y las estudiantes, no varían de acuerdo con el turno en el que se inscriben; es de resaltar que mientras para los estudiantes y las estudiantes del turno matutino *moretones* alcanza 11 menciones, ésta no se encuentra en las menciones del turno vespertino, para quienes aparece *palabra* con 8 menciones, ya que quienes estudian en la tarde son objeto de diferentes calificativos despectivos, tales como burros, flojos, vagos e irresponsables (Ver **Tabla 1**).

Tabla 1. Categoría Manifestaciones

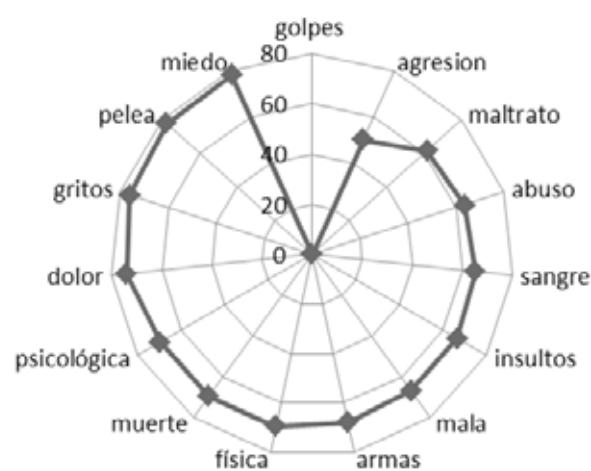
Hombres		Mujeres		Matutino		Vespertino	
Definidora	f	Definidora	F	Definidora	f	Definidora	F
Golpes	58	Golpes	71	Golpes	75	Golpes	54
Agresión	27	Agresión	34	Agresión	36	Insultos	26
Maltrato	24	Maltrato	32	Maltrato	33	Agresión	25
Insultos	22	Insultos	27	Insultos	26	Maltrato	23
Muerte	19	Gritos	21	Muerte	18	Muerte	16
Pelea	13	Muerte	15	Gritos	16	Gritos	14
Groserías	11	Groserías	12	Groserías	14	Pelea	12
Violación	11	Pelea	10	Violación	12	Groserías	9
Gritos	9	Violación	8	Pelea	11	Palabra	8
Lastimar	8	Moretones	7	Moretones	11	Violación	7
Moretones	7						

En esta tabla indicamos las definidoras que conforman el significado de “violencia” en el bachillerato, en ambos turnos.

Sin dejar de ser una manifestación individual mediante la que los individuos expresaron sus propias vivencias, ideas y creencias, estas definidoras se encuentran enmarcadas dentro de un contexto social que se ve modificado de acuerdo con los grupos de pertenencia y de referencia desde los que se van construyendo los propios significados compartidos e interiorizados como representaciones del medio en el que se desarrollan. Como Kaplan (2006), pensamos que la interiorización de los aprendizajes sociales que hacen los individuos se encuentra cruzada por todos los contextos en los que se desarrollan, y por la cultura compartida que impregna las representaciones que se forman y se reflejan en las conductas, en los roles, en los prejuicios, en las actitudes y en las creencias mediante las cuales se median los aprendizajes adquiridos en los procesos de socialización.

Derivado del instrumento aplicado, encontramos que para la población en la que

realizamos esta investigación, la violencia está estrechamente relacionada con manifestaciones físicas y en menor proporción psicológicas, está caracterizada por situaciones en las que existe abuso, y se percibe como mala o dañina para las personas (Ver Gráfica 1).



Gráfica 1. Núcleo de la red semántica de “violencia”

En esta gráfica indicamos las 15 definidoras de lo que para los jóvenes y las jóvenes de bachillerato es considerado “violencia”.

Al realizar un análisis más profundo de las definidoras que utilizan los jóvenes y las jóvenes, encontramos que mientras los hombres relacionan la violencia con situaciones de carácter físico y que se sustentan en situaciones sociales que contribuyen a la aparición de estos hechos, las mujeres la relacionan principalmente con características psicológicas y emocionales, situándose como vulnerables ante situaciones de violencia, en las que existe una desigualdad de condiciones (Ver Gráficas 2 y 3). Esto mismo se refleja en los estudios de la SEP, en los que se muestra que el estereotipo típico de hombre y de mujer contempla que él debe ser fuerte y protector de ella, quien es percibida como débil y responsable de las labores propias de organizar a la familia.



Gráfica 2. Distancia semántica de las definidoras de los jóvenes hombres de bachillerato



Gráfica 3. Distancia semántica de las definidoras de las jóvenes mujeres de bachillerato

Destaca que a pesar de que en la red los estudiantes y las estudiantes utilizaron definidoras como *machismo* o *feminismo*, no se puede separar al individuo de la cultura de su entorno, por lo que a pesar de que los sujetos jóvenes cuestionan los roles tradicionales de hombre y de mujer, siguen reflejando que los hombres manifiestan la violencia como una respuesta a influencias externas, y las mujeres están situadas como vulnerables y receptoras de este tipo de situaciones. Como se sabe, el contexto juega un papel fundamental como influencia para las representaciones que se hacen respecto a los objetos sociales del entorno; en este caso, debido a situaciones como las normas de adscripción de turno o la misma inseguridad que se vive en la ciudad, el ambiente que existe y la cultura grupal difiere en los dos turnos existentes en el plantel, lo que se puede ver claramente reflejado en la interpretación que reflejan los sujetos jóvenes de la violencia según el horario en el que se encuentran estudiando, atribuyendo cargas diferentes a factores relacionados con las vivencias propias de su entorno (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Categoría Influencias Sociales

Hombres		Mujeres		Matutino		Vespertino	
Definidora	F	Definidora	f	Definidora	f	Definidora	F
Discriminación	13	Familia	13	Familia	14	Discriminación	11
Familia	9	Intolerancia	10	Injusticia	9	Intolerancia	9
Guerra	8	Inseguridad	9	Discriminación	8	Familia	8
Represión	6	Injusticia	8	Hombre	8	Inseguridad	7
Intolerancia	6	Represión	7	Mujer	7	Represión	7
Autoridad	5	Discriminación	6	Sociedad	7	Guerra	7
Hombre	5	Mujer	6	Intolerancia	7	Autoridad	4
Injusticia	4	Sociedad	6	Represión	6	Machismo	3
Sociedad	4	Niños	5	Desigualdad	5	Drogas	3
Alcohol	4	Desigualdad	5	Inseguridad	4	Injusticia	3
Escuela	3	Machismo	4	Niños	3	Desigualdad	3
Desigualdad	3	Hombre	4	Drogas	3	Género	3
Drogas	3	Pobreza	3	Vicio	3	Corrupción	3
Derechos	3	Drogas	3	Machismo	3	Delito	3
Calles	3	Mala educación	3	Sociedad	3	Sociedad	3
Drogadicción	3			Guerra	3		
				Derechos	3		
				Televisión	3		
				Calles	3		

En general, los dos factores que tienen más peso para los estudiantes al momento de generar su conceptualización acerca de la violencia, se encuentran relacionados con las influencias sociales que existen en su entorno, y con los factores emocionales que se asocian tanto como factores desencadenantes de hechos violentos, como de situaciones emotivas provocadas por éstos; por lo que se puede ver que el discurso lingüístico de los jóvenes y las jóvenes estudiantes de bachillerato se orienta a percibir la violencia como una agresión que principalmente puede ser de tipo física o psicológica; a la vez que es calificada como mala, también se le imprimen situaciones de

dolor y miedo como respuestas típicas ante hechos violentos.

6. Discusión

Las personas a lo largo de la vida se desarrollan e interactúan en diversos escenarios, en los que la cultura grupal va permeando las representaciones que de los objetos sociales a su alrededor van creando. En la formación de los significados, evidentemente intervienen procesos cognoscitivos relacionados directamente con la memoria y con el almacenamiento de lo que se aprende del entorno. Mediante el uso de redes semánticas accedemos a los conceptos que los

sujetos participantes asocian con el concepto “violencia”, siendo la memoria un mecanismo básico de los procesos cognoscitivos; y mediante ésta se reconstruye la información que impacta al organismo (Figueroa, 1981). Por lo que acceder mediante un instrumento a la memoria, nos permite conocer la red de conceptos entrelazados que determinan lo que puede significar un objeto social.

Al acceder a los conceptos almacenados en la memoria de los sujetos participantes, también podemos acercarnos a conocer el significado de un fenómeno, ya que la memoria es indisociable del contexto en el que los sujetos adquieren los conocimientos; esto concuerda con la postura de Portelli (1989), donde lo primordial en la expresión de quienes ejercen la memoria no reside en la reproducción fiel de los propios recuerdos, sino del significado que a éstos les asigna el sujeto de acuerdo con su propia experiencia. Algunos significados son objetivos, formales y universales, pero para fenómenos sociales como la violencia los significados son creados e interiorizados de manera particular por cada individuo; a su vez, Mora (2002) señala que en el caso de los significados psicológicos, éstos son generados de manera contextual y cumplen una función mediadora entre el objeto y las conductas del sujeto que lo representa. Esto puede verse reflejado en el hecho de que cada participante integró sus propias experiencias mediante el proceso reconstructivo que exige la creación de una red semántica, pero al estar éstas contextualizadas dentro de sus distintos grupos de referencia (familia, género, entorno escolar) también se encontraron estas particularidades para los grupos que analizamos. Como se puede observar en la revisión teórica, los hombres son más propensos a manifestaciones físicas de violencia que las mujeres, lo que queda de manifiesto al encontrar definidoras exclusivas en la red semántica de este grupo como *trauma*, *armas* y *pelea*. Así mismo, en el caso de las mujeres aparecen *gritos*, *agresividad* y *familia*, lo cual en parte coincide con los estudios que afirman que las mujeres utilizan como métodos violentos, las manifestaciones verbales y de exclusión social. En el caso de la definidora *familia* es notable que el estereotipo de la

mujer como encargada principal del cuidado de la familia, implica que tal es el marco de referencia principal para aprender conductas de tipo violento (Fuentes, 2010).

En todos los casos, la definidora que ocupa el primer lugar es *golpes*, con un mayor número de menciones dentro de las mujeres en comparación con los hombres; tomando en cuenta que para las mujeres la familia es un factor determinante en estas conductas, se puede inferir que se hace referencia a la violencia intrafamiliar en la que la creencia general indica que este tipo de actos se dirige solamente contra las mujeres. Existe dentro de cada grupo una cultura particular de sus miembros, y la manera primordial de expresarla para transmitirla y compartirla es el lenguaje. Para Van Dijk (1999), las ideologías se transmiten mediante diversas prácticas sociales en las que los individuos participan, pero es inconcebible una ideología sin la participación del lenguaje. Coincidimos en que el lenguaje permite que cada grupo pueda expresar, interiorizar y transmitir las representaciones que de un fenómeno hace y la forma en que de acuerdo con estas representaciones otorga significado a objetos sociales. Ya que encontramos reflejado en los resultados de nuestra investigación diferencias entre lo que implica formar parte de un grupo y la forma en que esto puede influir en su percepción de un fenómeno social como la violencia, el lenguaje tiene una función de construcción de mundos, y es mediante éste que los propios individuos construyen la realidad en la que se posicionan para interpretar los hechos que experimentan en su entorno cotidiano (Pearce, 1994).

En el caso de esta investigación, mediante la creación de las categorías de análisis cualitativo se pone de manifiesto que los principales factores que inciden en las conductas violentas, son de carácter social. Dichos factores no suelen ser tomados en cuenta cuando se trata de definir la violencia, centrándose más en las manifestaciones y en las consecuencias que en los factores reinantes en una sociedad que pueden influenciar la aparición de estos fenómenos. La cultura imprime roles y actitudes atribuibles al hecho de ser hombre o mujer, manejando estereotipos en los cuales el

hombre debe ser fuerte y tiene permitido el uso de manifestaciones físicas violentas de forma aceptable ante la sociedad, mientras que la mujer se observa como vulnerable y débil (Szasz, 1998). Lo que se puede observar al analizar las definidoras agrupadas en la categoría de atributos emocionales, en donde a pesar de que en general se expresa una fuerte carga emotiva al definir a la violencia, es que entre hombres y mujeres existe una considerable diferencia en el número de palabras usadas en dicha categoría, siendo las mujeres las que expresan mayor número de definidoras emocionales.

El lenguaje implica realizar una atribución de significados a las palabras que se utilizan en el discurso (Vera, 2005), y se propone el uso de las redes semánticas como una opción al acercamiento con el significado colectivo sobre un concepto; los resultados que nos arrojó la red nos permiten un acercamiento al significado de violencia y a los diferentes factores que los individuos relacionan con este concepto, mostrando que como estudiantes de bachillerato se comparte en gran parte esta definición, pero que tiene a la vez diversas particularidades que se asocian a características propias de cada individuo y de sus grupos de referencia. Bajo la postura de Ballesteros (1999), el contexto tiene un papel fundamental en las asociaciones que se hacen entre las palabras, conceptos e ideas, las que son expresadas y reflejadas en los recuerdos que un estímulo suscita en el individuo, a la vez que al ingresar activan los procesos de recuperación de la información. Esto coincide con lo dicho por Mead (1993), quien afirma que un sistema de representaciones es socialmente construido e históricamente pertinente, por lo que la respuesta de un individuo denota el sistema de representación de la sociedad en la que se formó, de acuerdo con las experiencias diversas que conforman sus expectativas y que organizan los significados en su propia escala de valores.

Los significados a los que se accede cuando se reconstruye un objeto están enmarcados en una representación social. Vera (2005) afirma que representar un objeto significa construirlo simbólicamente, hacer que tenga un sentido para quien lo representa, y que la estructuración de una representación social

implica la conformación de estos significados en dimensiones compuestas de actitudes, imágenes, creencias, conocimientos, valores y opiniones, por lo que las redes semánticas son un medio para conocer el significado de un grupo y el núcleo estructural de una representación. Esto concuerda con los objetivos planteados en nuestra investigación, ya que sin acceder a la representación social que los estudiantes y las estudiantes tienen acerca de la violencia, sí estamos develando el discurso lingüístico con el que la significan y la estructuración de este mismo que desde luego se encuentra enmarcado en la representación que surge de la cultura prevaleciente en su contexto y en los grupos de referencia desde los que construyen sus nociones sociales.

Lo anterior coincide con lo afirmado por Mora (2002), para quien la organización de las representaciones sociales implica la suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social, y está directamente relacionado con la organización de los conocimientos que posee el grupo respecto a un objeto social. De la misma manera que en la revisión teórica podemos ver que se hace imposible establecer una definición única de la violencia, en la literatura existen diversidad de definiciones y posturas acerca de este fenómeno social; lo mismo sucede al analizar las definidoras utilizadas por los estudiantes y las estudiantes. Corsi (1999) señala como principal característica de la violencia el hecho de que una persona se encuentre en un estado o situación fuera de su naturaleza, lo que le motiva a realizar actos de agresión hacia otra persona, coincidiendo con Gómez y Ramírez (2005), quienes definen la violencia como la fuerza que se ejerce contra alguna cosa o persona persiguiendo la finalidad de sacarla de su estado o situación natural, implicando la imposición de daños.

La diversidad de características que se mencionan en las definiciones de violencia revisadas se encuentra reflejada en los resultados obtenidos en esta investigación, por lo que esta ambigüedad se manifiesta en las respuestas de los estudiantes y las estudiantes, resaltando el ejercicio de poder mediante la agresión física,

verbal o psicológica que se encuentra en el núcleo del conjunto SAM de la red obtenida en este estudio. Gómez y Ramírez (2005), hacen referencia a la existencia de dos tipos de violencia: la que es directa o personal y la indirecta o estructural; ambas manifestaciones se reflejan claramente en las interpretaciones que los jóvenes y las jóvenes expresan mediante las definidoras que utilizan para describir la violencia. La principal referencia se dirige hacia actos o manifestaciones físicas o psicológicas de la violencia, pero aparece como una categoría de mayor peso la que agrupa a las influencias sociales, destacándose factores como la discriminación, la injusticia, la inseguridad y la represión. En el análisis realizado a los resultados de la red semántica, se manifiesta que entre las principales definidoras utilizadas por los estudiantes y las estudiantes se encuentran las que se encaminan a clasificarla en los diferentes tipos de violencia existentes, destacando la violencia física, la psicológica o que denominan también como mental, y en menor grado la sexual. Esto coincide en parte con lo propuesto por Torres (2001), y Torres (2004), quienes clasifican como tipos de violencia, la física, la psicológica o emocional, la económica y por último la sexual. Cabe mencionar que se encontraron palabras que hacen alusión a todos estos tipos, pero “sexual” fue mencionado por mujeres, y palabras como “dinero” sólo obtuvieron menciones aisladas.

Es importante hacer referencia a lo mencionado por Papalia (2005), en cuanto a que los estudiantes y las estudiantes asisten a la escuela en donde se espera sean preparados para insertarse a un contexto social determinado con reglas y normas sociales a llevar a cabo. Los estudiantes y las estudiantes participantes de la investigación se encuentran en la adolescencia ubicados en un rango de edad entre 15 y 18 años, en donde están en busca de identidad y libertad (Erikson, 1968). Y suelen enfrentarse a un conflicto dentro de las aulas al tener que asistir diariamente y cumplir con los requisitos básicos de conducta dentro del plantel, siendo las escuelas el lugar en donde centran gran parte de su vida, en donde van creando su conducta mediante imágenes, creencias y percepciones, generándose así un

conocimiento compartido de la cultura. Los jóvenes y las jóvenes, al buscar compañía, actitudes, creencias, y la construcción constante de su propia identidad, suelen tomar como ciertos determinadas actitudes o hechos para la solución de sus conflictos, los que mediante la cultura comparten con otros individuos, por lo que encontramos coincidencias dentro de los grupos de hombres y mujeres, e inclusive entre los estudiantes de un mismo turno, dándose así características particulares del pensamiento colectivo compartidas con los miembros de su grupo de pertenencia. Ejemplo de esto son los estereotipos de género cuya adopción es exigida duramente a hombres y mujeres por igual desde muy pequeños (García-Villanueva, Callejo & López, 2010), incluyendo el ejercicio de comportamientos violentos que han sido normalizados.

Lista de referencias

- Allan, M. (2011). Pensamiento, palabra y obra: la función de la cognición, el lenguaje y la cultura en la enseñanza y el aprendizaje en los Colegios del Mundo del IB. Organización del Bachillerato Internacional. Recuperado el 13 de abril de 2011, de:
<http://blogs.ibo.org/positionpapers/files/2011/05/Pensamiento-palabra-y-obra.pdf>
- Alonso, F. (1986). *Psicología del terrorismo. La personalidad de sus víctimas*. México, D. F.: Masson.
- Bacaicoa, F. (2000). La construcción de nociones sociales. *Revista de Psicodidáctica*, 9(1), pp. 33-47.
- Baddeley, A. & Hitch, G. (1974). Working memory. En: G. Brower. *Advances on Learning and motivatio*, (pp. 47-90). New York: Academic Press.
- Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: Investigación y teoría. *Psicothema*, 11 (4), pp. 707-723.
- Banchs, M. (1982). Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano. *Interamerican Journal of Psychology*, 2, pp. 111-120.

- Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), pp. 21-34.
- Collins, A. M. & Loftus, E. F. (1975). "A spreading-activation theory of semantic processing". *Psychological Review*, 82 (6), pp. 407-428.
- Collins, A. M. & Quillian, M. R. (1969). "Retrieval time from semantic memory". *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 8 (2), pp. 240-247.
- Corsi, J. (1999). Violencia familiar. *Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Injuve.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Barcelona: S. A. Ediciones.
- Figuroa, J. (1976). *Estudios de Redes Semánticas Naturales en algunos procesos básicos*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Figuroa, J., González, E. & Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13 (3), pp. 447-458.
- Franzoi, S. (2007). *Psicología Social*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Fuentes, M. (21 de Abril de 2010). Violencia escolar: Riesgo en las aulas. *Excelsior*.
- Galtung, J. & Rodríguez, J. (2009). Acoso escolar y bullying. Diagnóstico, análisis y tratamiento. *AZ Revista de Educación y Cultura*, 25, pp. 30-31.
- García, J., Callejo, G. J. & López S., I. E. (2010). Hombres jóvenes de la Ciudad de México: juventud e identidad masculina. *Culturales. Revista del Centro de Investigaciones Culturales-Museo*, 11(VI), pp. 83-128.
- Ghiso, A. M. & Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(8), pp. 535-556.
- Gómez, A. (2007). Estereotipos. En: J. F. Morales, C. Huici, M. Moya & E. Gaviria (eds.) *Psicología Social*, (3rd ed., pp. 213-241). Madrid: McGraw-Hill.
- Gómez, P. & Ramírez, A. (2005). *XXI ¿Otro siglo violento?* Barcelona: Díaz de Santos.
- Isaac, S. & Michael, W. (1981). *Handbook in research and evaluation for education and the behavioral sciences*. San Diego: Edits Publishers.
- Jacinto, L. & Ortiz, J. (1997). *Psicología Social*. Madrid: Pirámide.
- Kaplan, C. (2006). *Violencia en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Klandermans, B. (1992). "La construcción social de la protesta política y los campos pluriorganizativos". En: Laraña, E. (coord.). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.
- Klein, S. (1994). *Aprendizaje, principios y aplicaciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- López, E. (2002). *El enfoque cognitivo de la memoria humana. Técnicas de investigación*. México, D. F.: Trillas.
- Manheim, L. (1977). *Investigación Sociológica, Filosofía y Métodos*. Barcelona: Ceac, S. A.
- Mayer, M. (1985). *El futuro de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Mead, G. (1993). *Espíritu, persona y sociedad*. México, D. F.: Paidós.

- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mestre, J. & Palermo, F. (coord.) (2004). *Procesos Psicológicos Básicos. Una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Mora, M. (2002). Lateoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenaea Digital*, 2.
- Morgado, I. (2005). Psicología del aprendizaje y la memoria CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, sin mes, pp. 221-223.
- Oerter, R. (1975). *Moderna psicología del desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Owens, R. (2001). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Papalia, D. (2005). *Desarrollo Humano*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(6), pp. 295-317.
- Pearce, W. (1994). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En: D. Fried (comp.) *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Portelli, A. (1989). Historia y memoria: La muerte de Luigi Trastulli. *Historia y Fuente Oral*, 1, pp. 5-32.
- Prada, C. (2003). Relaciones de poder entre las instituciones. Investigación etnográfica sobre un centro escolar. Madrid: Dykinson.
- Quiroga, A. (1991). *Matrices de aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Cinco.
- Reyes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9 (78), pp. 84-97.
- Ruiz, A. & García, J. (2010). Bullying (Acoso entre iguales) en escuela de la Ciudad de México. *Aprendizajes y desarrollo en contextos educativos*, (pp. 119-123). México, D. F.: UPN.
- Szasz, I. (1998). Sexualidad y género: Algunas experiencias de investigación en México. *Debate feminista*, 9 (18), pp. 77-104.
- Torres, F. (2004). Violencia contra las mujeres y derechos humanos. En: *Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales. Aspectos teóricos y jurídicos*. México, D. F.: El Colegio de México.
- Torres, M. (2001). *La violencia en casa*. Buenos Aires: Paidós.
- Trujillo, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Andalucía: Editorial Octaedro.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: from mind to brain. *Annu Rev Psychol*, 53, pp. 1-25.
- Tulving, E. (1972). *Episodic and Semantic Memory*. New York: Organization and Memory, Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (1999). “Towards a Theory of Context and Experience Models in Discourse Processing”. En: H. van Oostendorp & S. R. Goldman (eds.) *The construction o mental representations during Reading*, (pp. 123-148). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Valdez, J. (2002). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México, D. F.: Uaem.
- Vázquez, V. & Castro, R. (2008). “¿Mi novio sería capaz de matarme?” Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (6), pp. 709-738.
- Vera, J. (2005). *Redes semánticas: Método y resultados*. En: A. Paredes & J. Correia (coord.) *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*, (pp. 489-509). Sao Paulo: Editora Universitária.
- Vera, J., Pimentel, C. & Batista de Albuquerque, F. (2005). Redes semánticas: Aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximahi, Revista de Sociedad*,

Cultura y Desarrollo Sustentable, 1 (3), pp. 439-451.

Vivas, J., Comesaña, A. & Vivas, L. (2007). Evaluación de las redes semánticas de conceptos académicos en estudiantes universitarios. *Psico USF*, 12 (1), pp. 111-119.

Zermeño, A., Arellano, A. & Ramírez, V. (2005). Redes semánticas naturales: Técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 22 (XI), pp. 305-334.